

A pedagógusmunka minőségét meghatározó tényezőkről¹

Az elmúlt évtizedekben az oktatáspolitikában is egyre inkább felértékelődött a tudományosan igazolt tényekre alapozott döntéshozatal, amelynek oka a komoly pénzügyi következményekkel járó, illetve az emberek sokaságának életfeltételeit súlyosan érintő oktatáspolitikai döntések megalapozása, hatékonyabb elszámoltathatósága.² Ezzel párhuzamosan az oktatási minőség és eredményesség súlyának folyamatos felértékelődése is tapasztalható, hiszen ezek a fogalmak szorosan összekapcsolódnak az oktatási rendszerek elszámoltathatóságának és értékelésének egyre fokozódó igényével. Az oktatási minőség és eredményesség pedig együtt jár a pedagógusok, a pedagógusmunka minőségével, ezért is tartjuk fontosnak a pedagógusmunka minőségét meghatározó tényezők feltárását.

A pedagógiai tevékenységek és viszonyrendszerek komplexitásából adódóan ahhoz, hogy a pedagógusmunka minőségének tényezőit fel tudjuk tárni több aspektus felől célszerű közelíteni a témához. A többféle megközelítési mód segítségével olyan komplex értelmezési keret állhat elő, amelynek egyes elemei támpontul szolgálhatnak a pedagógusmunka összetett értékeléséhez, és azoknak a területeknek a feltárásához, amelyek relevánsnak bizonyulnak a minőségi pedagógusmunkában, illetve amelyekre fokozottan érdemes figyelni egy, az adott tényezőkre irányuló empirikus vizsgálat során.

Értelmezési keret

A nemzetközi szakirodalomban a minőség, az eredményesség, a hatékonyság és a méltányosság fogalmai szorosan összefüggnek, így a minőségi oktatást is csak úgy lehet értelmezni, ha az oktatás egyszerre teljesíti az eredményesség, a hatékonyság és a méltányosság kritériumait.³ Csak akkor beszélhetünk minőségi pedagógusmunkáról, ha az eredményes, hatékony és méltányos is egyben. Ezek a fogalmak azonban többféle aspektusból is megközelíthetők, ezáltal a fogalmi keretek is rendkívül tágak és változatosak. Az *oktatási eredményesség* fogalma mögött mai napig nincs egyértelmű szakmai konszenzus, azonban általában az eredményeknek az oktatási célokhoz való viszonyát, vagyis az oktatási teljesítmény növelését okozó tényezők, valamint a teljesítménynövelést elősegítő mechanizmusok feltárását és felhasználását jelzi.⁴ Az *oktatási hatékonyság* az adott oktatási teljesítmény a

1 A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program* című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

2 Halász Gábor (2009) Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztés. In: Pusztai Gabriella & Rébay Magdolna (eds) *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Debrecen, Csokonai Könyvkiadó. pp. 187–191.

3 Lannert Judit (2004) Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle* 54. évf. 12. sz. 2004. december. pp. 3–15.

4 Horn Dániel & Sinka Edit (2006) A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor & Lannert Judit (eds) *Jelentés a közoktatásról 2006. 8. fejezet*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

lehető legkevesebb ráfordítással történő elérését, vagy adott ráfordítások melletti maximalizálását jelenti,⁵ míg a *méltányosság* az oktatáshoz való hozzáférés esélyegyenlőségét teremti meg.⁶ Tehát az eredményes pedagógusmunka nem feltétlenül hatékony, ugyanakkor a méltányosság megjelenése az oktatásban bizonyíthatóan megtérül, hiszen a legjobban teljesítő oktatási rendszerekben együtt jár a magas oktatási teljesítmény és a méltányosság.⁷ Nem véletlen, hogy az oktatási eredményesség, mint a minőségértékelési rendszerek központi tényezője, sok esetben a minőség szinonimájaként jelenik meg, amelyben a méltányossági szempontok egyre inkább szerepet kapnak.

Ugyanakkor az utóbbi időben a minőség jelentéstartalmai nagymértékben kitágultak és egyre komplexebbé váltak. A minőség rendszerszemléletű megközelítésének elterjedésével a minőségi kritériumok napjainkban már magukba foglalják a tanulói teljesítmények konkrét vizsgálata mellett az iskola belső világát, küldetését, klímáját, vagyis a vezetéshez és a szervezeti kultúrához kapcsolható intézményi működés egészét, az oktatási rendszer mikro- és makroszintű szereplőinek és szintjeinek értékelését, a bemeneti és a kimeneti tényezők minőségét, illetve az ezekhez kapcsolható minőségbiztosítási eljárásokat, eszközöket, valamint a társadalmi és kapcsolati tőke tényezőit is.⁸

A minőség és az eredményesség szemléletbeli megközelítésének és jelentéstartalmának változása szorosan kötődik azokhoz a paradigmaváltásokhoz, amelyeket a pedagógiában, neveléstudományban, valamint a tanulási folyamatban tapasztalhatunk. A pedagógia jelentésének változása és a neveléstudomány helyének meghatározása kapcsán három fő, a minőség fogalmára is hatással bíró paradigma súlyponti eltolódásai érdemelnek kitüntetett figyelmet: 1) bölcsész paradigma, 2) természettudományos paradigma, és 3) társadalomtudományi paradigma.⁹ Emellett a tanulási-tanítási folyamatot azok a domináns paradigmaváltások is alakították, amelyek során a hangsúlyok a kezdeti gyakorlati célú aktivitások felől először az ismeretalapú, majd a tevékenység alapú, végül a kompetencia alapú pedagógiai tevékenységek felé mozdultak el.¹⁰

Mindezek alapján úgy gondoljuk, hogy a pedagógusmunka minőségét három átfogó perspektívából érdemes szemlélni: 1) a pedagógusmunka rendszerszintű – horizontális és vertikális – tényezői, 2) a pedagógussá válás folyamatának szelekciós pontjai, valamint 3) a pedagógusmunkát meghatározó jellemzők felől. Az általunk felállított értelmezési keret megközelítési módjai nem elkülönülten, hanem számos elemükben egymáshoz kapcsolódva, egymást átfedve és kiegészítve értelmezhetőek, hiszen ugyanarra a jelentésvilágra fókuszálnak, nevezetesen a pedagógusmunka minőségét meghatározó folyamatokra és tényezőkre.

5 Báthory Zoltán & Falus Iván (eds) (1997) *Pedagógiai Lexikon*. Budapest, Keraban Könyvkiadó.

6 Lannert Judit (2004) Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. évf. 12. sz. 2004. december. pp. 3–15.

7 OECD (2012) *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris, OECD Publishing.

8 Balázs Ildikó & Horváth Zsuzsanna (2010) A közoktatás minősége és eredményessége. In: Balázs Éva & Kocsis Mihály & Vágó Irén (eds) *Jelentés a közoktatásról 2010. 9. fejezet*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

9 Erről bővebben lásd: Kozma Tamás (2013) *Pedagógiából neveléstudomány*. *Neveléstudomány*, 2013/1. pp. 91–105.

10 Nagy József (2010) *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, Mozaik Kiadó.

A pedagógusmunka rendszerszintű (horizontális és vertikális) tényezői

Az oktatás rendszerszintű megközelítését jól szemlélteti az OECD indikátorfejlesztési tevékenysége, amely során kialakult az INES indikátorprogram komplex ökológiai modellje.¹¹ Ez a dinamikus keretrendszer az oktatási indikátorokat három dimenzió mentén sorakoztatja fel: 1) oktatási rendszer szereplői, szintjei 2) fókuszterületek, és 3) oktatáspolitikai perspektívák, kérdések.

Az indikátorrendszer az *oktatási rendszer szereplői* kapcsán négy szintet különböztet meg (egy mikro-, két mezo- és egy makroszintet):

- oktatás és tanulás egyéni szereplői (egyéni szint),
- intézményen belüli tanulási-tanítási környezet (osztályszint),
- oktatási intézmények és szolgáltatók (intézményi szint),
- oktatási rendszer egésze (rendszerszint).

A második dimenzióban három *fókuszterület* jelenik meg:

- tanulási és oktatási eredmények,
- oktatási eredményeket alakító oktatáspolitikai tényezők,
- oktatáspolitikai kontextusba helyezett előzmények, háttér- és keretfeltételek.

Az első két dimenziót ötvöző mátrixból jól kivehetők a minőségi pedagógusmunkát meghatározó tényezők, hiszen a pedagógusmunka két közvetlen szereplője (tanuló és pedagógus) direkt vagy indirekt módon valamennyi szinten megjelenik, így mindezen struktúrális tényezők nagymértékben befolyásolják a tanulási-tanítási folyamatokat (1. táblázat).

1. táblázat: Az OECD INES kétdimenziós (szintek, fókuszterületek) indikátormodellje

Szintek	Fókuszterületek		
	Tanulási és oktatási eredmények	Az oktatási eredményeket alakító oktatáspolitikai tényezők	oktatáspolitikai kontextusba helyezett előzmények, háttér- és keretfeltételek
Egyéni szint	Egyéni tanulási eredmények és megoszlásuk	Egyéni attitűdök, elkötelezettség, tanulási- és tanítási magatartás	A tanulók és tanárok háttérjellemzői (pl. szocioökonómiai háttér)
Osztályszint	Tanítási minőség (tanulócsoportok, programok eredményei szerint)	Nevelési, tanulási gyakorlatok, módszerek, osztálytermi környezet, tanulási-tanítási légkör	Tanulási- és munkafeltételek (pl. iskola vezetési politikája)
Intézményi szint	Iskolai szintű eredmények és teljesítmények	Az iskola szervezete, környezete, légköre	Az oktatási intézmények, szolgáltatók és közösségek jellemzői (pl. költségvetési források, autonómia)
Rendszerszint	Az egész oktatási rendszer átfogó eredménye (pl. társadalmi iskolai végzettség)	Rendszerszintű intézményi keretek, forráselosztások és szakpolitikák	Oktatási-, társadalmi-, gazdasági- és demográfiai kontextus (pl. GDP, állampolgári aktivitás)

Forrás: *Education at a Glance 2012. OECD indicators*. Paris, OECD Publishing, 2012. p. 17.

11 [1] OECD (2012) *Education at a Glance 2012. OECD indicators*. OECD Publishing, Paris; [2] Kádárné Fülöp Judit (2003) *Az OECD oktatási indikátor-programja*. In: Imre Anna (ed) *Jelzések az oktatásról. Oktatásunk helyzete az OECD adatainak tükrében*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. pp. 11–26.

Az első két dimenzió átívelő oktatáspolitikai perspektívák és kérdések szorosan kapcsolódnak a minőséghez, annak tartalmi elemeihez. Ennek értelmében ezt a dimenziót az alábbi tényezők alkotják:

- oktatási eredmények és ellátások minősége,
- oktatási eredmények egyenlősége és méltányos oktatási lehetőségek,
- erőforrás-gazdálkodás megfelelősége, eredményessége, hatásossága és hatékonysága.

Pedagógussá válás folyamatának szelekciós pontjai

Általánosságban elmondható, hogy a tanári minőség szorosan összefügg a pedagógussá válás szelekciós pontjaival. A pedagógusmunka minőségét három alapvető és egymással szorosan összefüggő szelekciós pont határozza meg: 1) toborzás, 2) felkészítés, és 3) pályán tartás. Ezen szelekciós folyamatok tényezői alapvetően befolyásolják egymást, és minden esetben mikro, mezo- és makro szinten is beágyazottak.

A első minőségi szelekcióra a *toborzás* fázisában, vagyis a pedagógusképzésre történő jelentkezéskor adódik lehetőség, amikor is a bekerülési folyamat kritériumrendszere (szakmai és pedagógiai alkalmasság, képességek stb.) alapján kerül sor a leendő pedagógusok kiválasztására.

A második szelekciós pontot a *felkészítés*, vagyis a pedagógusképzés és -továbbképzés rendszere adja, ahol alapvető kérdés, hogy a képzési struktúrák és tartalmak mennyiben képesek színvonalas, gyakorlatorientált szakmai és pedagógiai tudással felvértezni a tanárjelölteket és a már pályán lévő pedagógusokat, továbbá mennyiben tudnak hatékony segítséget nyújtani a pedagógusok folyamatos szakmai és pedagógiai fejlődéséhez. Tehát itt a szakmai-fejlesztési, értékelési és visszacsatolási kritériumok szerepe jelenik meg hangsúlyozottan.

A harmadik szelekciós fázis a *pályán tartás* feltételrendszere mentén érhető tetten, hiszen a pedagógus helyzetét és a pedagógusmunkát közvetlen és közvetve befolyásoló külső feltételrendszerek, a pedagógusmunka objektív és szubjektív életfeltételei alapvetően meghatározzák a pedagóguspálya karrier-lehetőségeit. Ilyen kulcsfontosságú tényezők a demográfiai folyamatok, a pedagógustársadalom összetételének változásai, a munkaerő-piaci helyzet (foglalkoztatási és kereseti viszonyok), a pedagógusmunka anyagi és társadalmi megbecsültsége, a munkaterhek és munkakörülmények.

Mindhárom szelekciós pont esetében felmerül a kérdés, hogy elég vonzó-e a tanári pálya a legrátermettebbek számára, vajon a pedagógusmunka minősége milyen jellemzők mentén ragadható meg, és ezek a jellemzők miként mérhetőek. A pedagógusmunka szorosan összekapcsolódik a tanárok minőségének mérhetőségi problémáival, azonban ezekre a módszertani problémákra jelen írás kereteiben csak utalás szintjén térünk ki.

A pedagógusmunkát meghatározó jellemzők

Közismert tény, hogy az oktatáspolitikai által befolyásolható tényezők közül az egyik legfontosabb a pedagógus minősége. A pedagógusok minőségével foglalkozó empirikus kutatások nagy része az eredményességet a tanulók tanulmányi teljesítményével, illetve teszteredményeivel méri, amely így a pedagógusok minőségének leggyakoribb eredményességi indikátora is egyben.¹² A kutatási eredmények egyöntetűen megerősítik, hogy a tanárok-

¹² Természetesen az eredményességnek egyéb mutatói is lehetnek, mint például továbbtanulás, iskolai továbbhaladás, lemorzsolódás, jövőbeli bérek.

nak meghatározó hatása van a tanulók fejlődésére, az egyes tanárok eredményességében jelentős különbségek vannak.¹³

A kutatók általában egyetértenek abban, hogy a pedagógusok minőségét leíró jellemzők két fő csoportba sorolhatók:¹⁴

1) Empirikusan megfigyelhető és mérhető jellemzők, amelyek közül a leginkább vizsgált tényezők:

- tanárképzés és szaktárgyi tudás,
- képesítés szintje,
- tudományosan tesztelt tanári képességek,
- tanítási tapasztalat,
- szakmai továbbképzés.

2) Empirikusan nem, vagy csak közvetve és nehezen megfigyelhető és mérhető jellemzők:

- verbális készségek,
- kommunikációs készségek,
- csapatmunkára való képesség,
- osztálytermi gyakorlatokban való jártasság,
- a tanulókkal folytatott közös munka, együttműködés motivációja,
- a tanulók sikeressége iránti elkötelezettség,
- rugalmasság,
- kreativitás,
- feladatorientáltság,
- tanítási célok távlatossága.

A tanári munka minősége a megfigyelhető és a nem megfigyelhető jellemzők kombinációjából áll össze. Az eddigi hazai és nemzetközi kutatások az empirikusan könnyebben mérhető tényezők és a tanulói teljesítményekkel mért tanári eredményesség összefüggései kapcsán sokszor ellentmondásos eredményeket hoztak.¹⁵ Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanári munka minőségének pusztán a mérhető jellemzők alapján történő értelmezése bizonytalan eredményekre vezethet, és nem szabad megfeledkezni arról sem, hogy a hasonló kvalitású tanárok munkájában is jelentős minőségi különbségek lehetnek.¹⁶ A kevésbé megfigyelhető és mérhető pedagógiai készségek a tanári tevékenység olyan lényeges, jól elhatárolható és elsajátítható komponenseit jelentik, amelyek a tanítási-tanulási folyamat során különféle kombinációkban alkalmazhatók.¹⁷

13 Hermann Zoltán (2010) *A tanárok hatása a tanulói kompetenciák fejlődésére. Zárótanulmány*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, TT 1008. számú produktum.

14 Santiago, Paulo (2002) *Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages*. OECD Education Working Papers, No. 1.

15 A pedagógusok gyakorlati idejére, tanítási tapasztalatára vonatkozó kutatási eredmények kivételével, ahol a kutatások egyértelműen azt mutatják, hogy a pályájuk első néhány évében lévő tanárok eredményessége alacsonyabb, azonban a gyakorlati idő hatása a későbbiek folyamán elhanyagolhatóvá válik. További általános hazai és nemzetközi eredmény, hogy az iskolákon belül legalább akkorák a tanárok minőségbeli különbségei, mint az iskolák között. A nemzetközi kutatási eredményekről színvonalas összefoglalást nyújt (hazai kutatási eredményt is felmutatva): Hermann Zoltán (2010) *I. m.*

16 Rivkin, Steven G. & Hanushek, Eric A. & Kain, John F. (2005) *Teachers, Schools, and Academic Achievement*. *Econometrica*, Vol. 73, No. 2. (Mar., 2005), pp. 417–458.

17 Falus Iván (1986) *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Budapest, Tankönyvkiadó Vállalat.

A pedagógusmunka minőségének másik fontos sarokköve a tanulási környezet, amely két aspektusból közelíthető meg:¹⁸

1) A tanítás technológiája

- *Tanítási-tanulási gyakorlatok*: a tanárok és diákok közötti interakciók; az osztályterekben használt anyagok és források; a diákok által végzett tanulási feladatok jellege.
- *Tudományos standardok és értékelési gyakorlatok*: kurrikulum tartalmak és továbbhaladási követelmények; a tanulói fejlődés értékelésének módszerei (pl. tesztek, házi feladatok).
- *Osztályméret és tanári munkaterhek*.

2) Iskolai környezet

- *Partnerkapcsolatok*: a szülők és a helyi közösségek közreműködése (az iskola és a helyi közösség, az iskola és az üzleti élet; az iskola és a család partnerkapcsolatai).
- *Kortárs csoportok hatásai*.
- *Iskolák belső szervezete, vezetés, tudományos normák*.
- *Biztonság*.
- *Lehetőségek minősége*.

Mindez azt is jelenti, hogy a tanítás minősége a tanári munka megfigyelhető és a nem, vagy csak közvetve megfigyelhető jellemzőinek, valamint a tanítási környezet tényezőinek (tanítási eszközrendszer és iskolai környezet) komplex kombinációjából áll össze.¹⁹ Nem csoda, hogy a hazai és nemzetközi kutatások sorra világítottak rá arra, hogy nincs olyan egységes mutató, amellyel a pedagógusok teljesítménye, eredményessége, munkájának minősége egzakt módon mérhető lenne.²⁰

Komplex értelmezési keretrendszer

A pedagógussá válás szelekciós pontjai, az oktatási rendszer szintjei és a pedagógusmunkát meghatározó jellemzők komplex keretrendszert alkotnak (1. ábra).

A komplex értelmezési keretrendszer egyes elemei között nem húzható éles választóvonal, hiszen például az osztálytermi/iskolai tanulási-tanítási folyamatok interakciói nem csupán a négy fal között zajlanak, hanem az oktatási rendszeren belül is.²¹ A minőségi pedagógiai munkához, a tanulók tudásának, képességeinek és készségeinek fejlődéséhez a személyes adottságok, a család anyagi, társadalmi és kulturális viszonyrendszere, a társadalom, az oktatáspolitikai, és nem utolsósorban az iskola és a tanárok pedagógiai munkája is nagymértékben hozzájárul. Mindez a tág és komplex értelmezési keretrendszer akár értelmezhető egy olyan pedagógiai kultúraként is, amely magában foglalja mindazon pedagógiai tényezőket, amelyek a pedagógiai munka során látnak vagy manifeszt módon megjelennek. Ebben az értelemben a pedagógiai kultúra részét képezik többek között a pedagógusképzés és az osztálytermi pedagógiai tevékenységek folyamán átadott, illetve

18 Santiago, Paulo (2002) *Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages*. OECD Education Working Papers, No. 1.

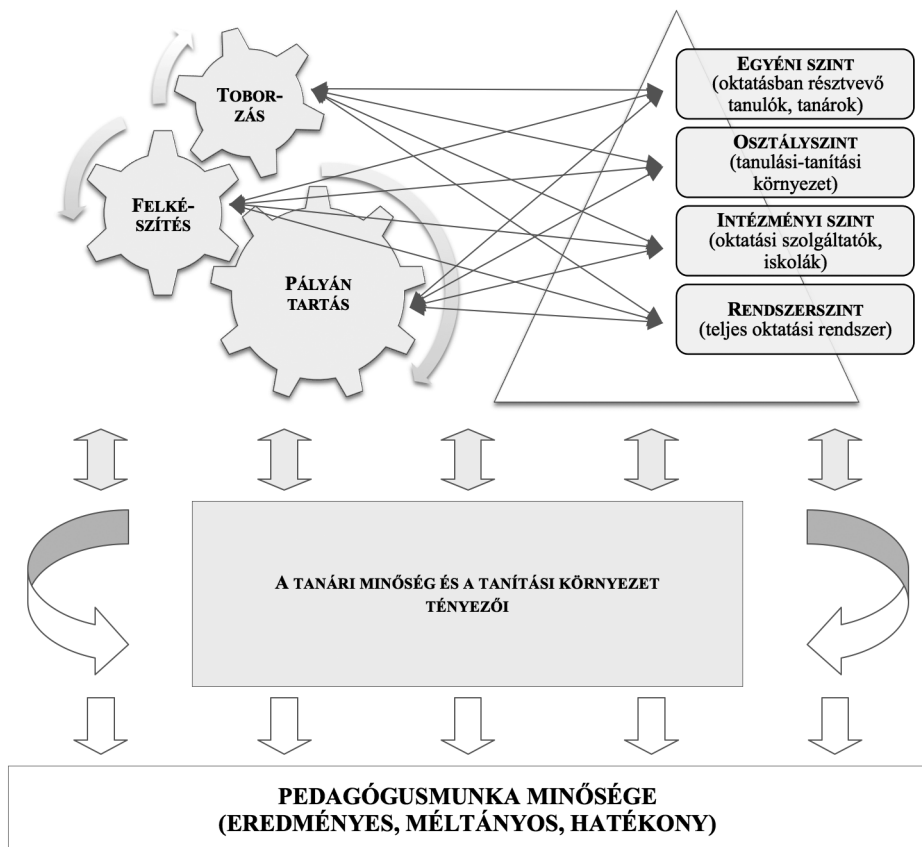
19 Uo.

20 Lásd például: [1] Darling-Hammond, Linda (1999) *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington; [2] Lannert Judit & Nagy Mária (eds) (2006) *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Budapest, OKI.

21 Archer, Margaret S. (1995) *Realist social theory: the morphogenetic approach*. Cambridge, Cambridge University Press.

megszerzett szakmai és pedagógiai kompetenciák, az alkalmazott oktatási-nevelési programok és módszerek, a motivációk, ambíciók és tanítási attitűdök, az oktatási szereplők közötti együttműködések, kapcsolatok.

1. ábra: A pedagógusmunka minőségének komplex értelmezési keretrendszere



Természetesen ez a komplex értelmezési keret nem azt jelenti, hogy egy empirikus kutatás során számba kellene venni minden, a pedagógusmunka minőségét befolyásoló tényezőt. Ugyanakkor ez a keret segítséget nyújthat abban, hogy a pedagógusmunka értékelése kapcsán milyen szinten, mit és hogyan vizsgáljunk. Az egyértelműnek tűnik, hogy egy olyan komplex, kvantitatív és kvalitatív kutatási elemeket ötvöző vizsgálat vezethet csak eredményre, amely a két időpont között mért egyéni szintű tanulói teljesítmények különbsége mellett figyelembe veszi az egyén és az iskola szocioökonómiai helyzetét, illetve összetételét,²² valamint az osztálytermi folyamatokat, az iskolai légkört, és a gazdasági-társadalmi kontextust is.

Széll Krisztián

²² Ez (értsd: tanulói teljesítmény változása és szocioökonómiai háttér) a hozzáadott érték modellek (VAM-modellek) alapvető kiindulópontja.